

Heymann, Hans Werner; Brügelmann, Hans
Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext. Resümee
eines Projekts nach mehr als zehnjähriger Forschung

Wagener, Anna Lena [Hrsg.]: *Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen : Universität, Arbeitsgruppe Primar- und Sekundarstufe 2012, S. 21-42*



Quellenangabe/ Reference:

Heymann, Hans Werner; Brügelmann, Hans: Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext. Resümee eines Projekts nach mehr als zehnjähriger Forschung - In: Wagener, Anna Lena [Hrsg.]: *Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen : Universität, Arbeitsgruppe Primar- und Sekundarstufe 2012, S. 21-42* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221960 - DOI: 10.25656/01:22196

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221960>

<https://doi.org/10.25656/01:22196>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Anna Lena Wagener (Hg.)

Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland

Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem
Projekt LISA&KO



Arbeitsgruppe Primar- und Sekundarstufe

Fakultät II: Bildung · Architektur · Künste

Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext

Resümee eines Projekts nach mehr als zehnjähriger Forschung

1 Ausgangsidee und Entwicklung der Fragestellung

Die Idee zu unserem Projekt wurde 1998 „geboren“: Als Schulpädagogen interessierte uns, genauer zu verstehen, wie sich schulisch relevante Kompetenzen von Kindern im Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Einflüssen über längere Zeiträume hinweg – und dabei dachten wir vornehmlich an die Lebensspanne vom Vorschulalter bis zur Pubertät – individuell unterschiedlich entwickeln. Es galt also Lernbiographien von Kindern und (später dann) Jugendlichen –im Lebensabschnitt zwischen 5 und 15 Jahren – zu rekonstruieren und zu analysieren (vgl. Brügelmann 2001a+b; Heymann 2001a+b).

Nach einer Pilotphase und intensiver Diskussion unserer ersten Erfahrungen mit KollegInnen (vgl. die reichhaltigen Beiträge in Panagiotopoulou/Rohlf's 2001a) haben wir den Ansatz auf die für den Schulerfolg zentralen Bereiche fokussiert, auf (Schrift-)Sprache und Mathematik. Damit Kinder und Jugendliche die zugehörigen Kompetenzen erwerben können – zu denen insbesondere die Beherrschung der basalen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen gehört (vgl. Heymann 2008) – werden in unseren modernen Gesellschaften besondere institutionalisierte Anstrengungen unternommen: Für den Fachunterricht, der sich auf die Kompetenzbereiche „Schriftsprache“ und „Mathematik“ bezieht, wird an allgemeinbildenden Schulen über die gesamte Schulzeit hinweg mehr Zeit zur Verfügung gestellt als für irgendwelche anderen Bereiche. Durch die Veröffentlichung und breite Diskussion der PISA-Ergebnisse ist die besondere Bedeutung dieser Kompetenzbereiche für die schulische Allgemeinbildung der Öffentlichkeit noch einmal dramatisch deutlich gemacht worden.

Die Qualität der in diesen Bereichen zu einem gegebenen Zeitpunkt angeeigneten Kompetenzen und die als ihr Ausweis erworbenen Zertifikate beeinflussen in besonders hohem Ausmaß die weitere schulische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, zum Teil sogar unmittelbar die Berufschancen. Deshalb halten wir eine genauere Untersuchung der besonderen Bedingungen, die den Erwerb schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen fördern oder hemmen, für besonders bedeutsam.

Die Fokussierung auf die beiden genannten Kompetenzbereiche scheint uns aber nur dann erfolgversprechend, wenn andere (für das betreffende Kind) zentrale Bereiche nicht ausgeblendet werden, wenn – mit anderen Worten – bei der Rekonstruktion individueller Lernbiografien die wichtigsten Faktoren, die mit der Aneignung schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen in Wechselwirkung stehen könnten, mit erfasst werden – auch unter dem Risiko, dass auf diese Weise ein gewisser Datenüberschuss erhoben wird (vgl. dazu die Überlegungen von du Bois-Reymond 2001). Wir beschreiben und deuten deshalb –im Blick auf seine Lernbiografie -*Besonderheiten* des jeweiligen Kindes und seines Lebens, d. h. wir berücksichtigen ausdrücklich

- *die Persönlichkeit des Kindes*,
indem seine einschlägigen Eigenarten, Prägungen, Interessen, Fähigkeiten usw. herausgearbeitet werden; besondere Beachtung schenken wir dabei der Selbstwahrnehmung und Selbstinterpretation des Kindes;
- *den sozialen Kontext*,
d. h. die schulische und außerschulische soziale Umgebung, in der das Kind sich bewegt, mit der es interagiert und von der es beeinflusst wird, sowie
- *die Entwicklung des Kindes*
unter einer langfristigen Perspektive über einen größeren Zeitraum hinweg (Längsschnittuntersuchung in zweijährigen Abständen).

Der Datenüberschuss kann im Übrigen sinnvoll genutzt werden, um – über die Bereiche „Schriftsprache“ und „Mathematik“ hinaus – in Teilprojekten, die an das Hauptprojekt „angedockt“ sind, weiteren für die Entwicklung von

Kindern interessanten Fragestellungen nachzugehen (vgl. z. B. zu den Freizeitaktivitäten von Kindern Rohlfs 2006).

Kinder und Jugendliche sind „lernende Wesen“. Eine Fülle unterschiedlichster Kompetenzen wird von ihnen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt angeeignet und aufgebaut, erweitert, verfeinert, modifiziert, miteinander vernetzt, mitunter auch wieder abgeschwächt oder abgebaut. Viele Kompetenzen werden überwiegend *informell* erworben – in der Familie, im Zusammensein mit Peers, in der Öffentlichkeit –, andere in *formellen* Umgebungen (vor allem im schulischen Unterricht); zumindest aber werden sie dort besonders thematisiert und gepflegt.

Kompetenzaneignung vollzieht sich – bei allen Parallelen, die sich zwischen verschiedenen Kindern und Jugendlichen finden lassen – immer als ein unverwechselbar individueller Prozess, als Teil ein individuellen „Lebensgeschichte“. Die Individualität dieses Prozesses ist dadurch bedingt, dass er aus der dynamischen Wechselwirkung einer einmaligen genetischen Ausstattung mit einer einmaligen spezifischen Umwelt erwächst. In seiner Gesamtheit lässt sich der Prozess der individuellen Kompetenzaneignung als „Lernbiografie“ beschreiben (vgl. Zinnecker 2001, 40f.).

Wenn wir genauer verstehen wollen, wie bestimmte (messbare) Lernergebnisse und Kompetenzen zustande kommen, und weshalb diese bei unterschiedlichen Kindern und Jugendliche häufig sehr unterschiedlich ausfallen, müssen wir versuchen, die individuellen Lernbiografien und die für sie charakteristischen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Umwelteinflüssen zu rekonstruieren.

Dabei sind die Kinder und Jugendlichen nicht lediglich Spielball interner Prägungen und äußerer Einflüsse, sondern sie nehmen durch ihre Welt- und Selbstinterpretation aktiv Einfluss auf den Prozess der Selbstwerdung und Kompetenzentwicklung. Die „Lernbiografie“ eines Menschen ist weder etwas, was diesem Menschen einfach „widerfährt“, noch ist sie durch ihn selbst in einem schlichten Sinne steuerbar.

2 Anlage des Projekts

2.1 Die einzelne Fallstudie

Die Ausgangsbausteine unseres Projekts sind zeitlich limitierte Fallstudien, **die gleichsam eine „Momentaufnahme“ eines einzelnen Kindes liefern.**

Diese Fallstudien werden von den Studierenden, die sich für die Teilnahme an unserem Projekt entschieden haben, in einem Zeitraum von gut vier Monaten erarbeitet. Während dieses Zeitraums beschäftigen sie sich sehr intensiv mit dem ihnen zugeteilten Kind (das mit fortschreitendem Alter dann zum/zur Jugendlichen heranwächst). Was dabei im Einzelnen zu tun ist, lässt sich am besten anhand des Leitfadens nachvollziehen, den wir vor der Erstbegegnung mit den konkret zu untersuchenden Kindern bzw. Jugendlichen mit den Studierenden durchsprechen (komprimiert in Abb. 1).

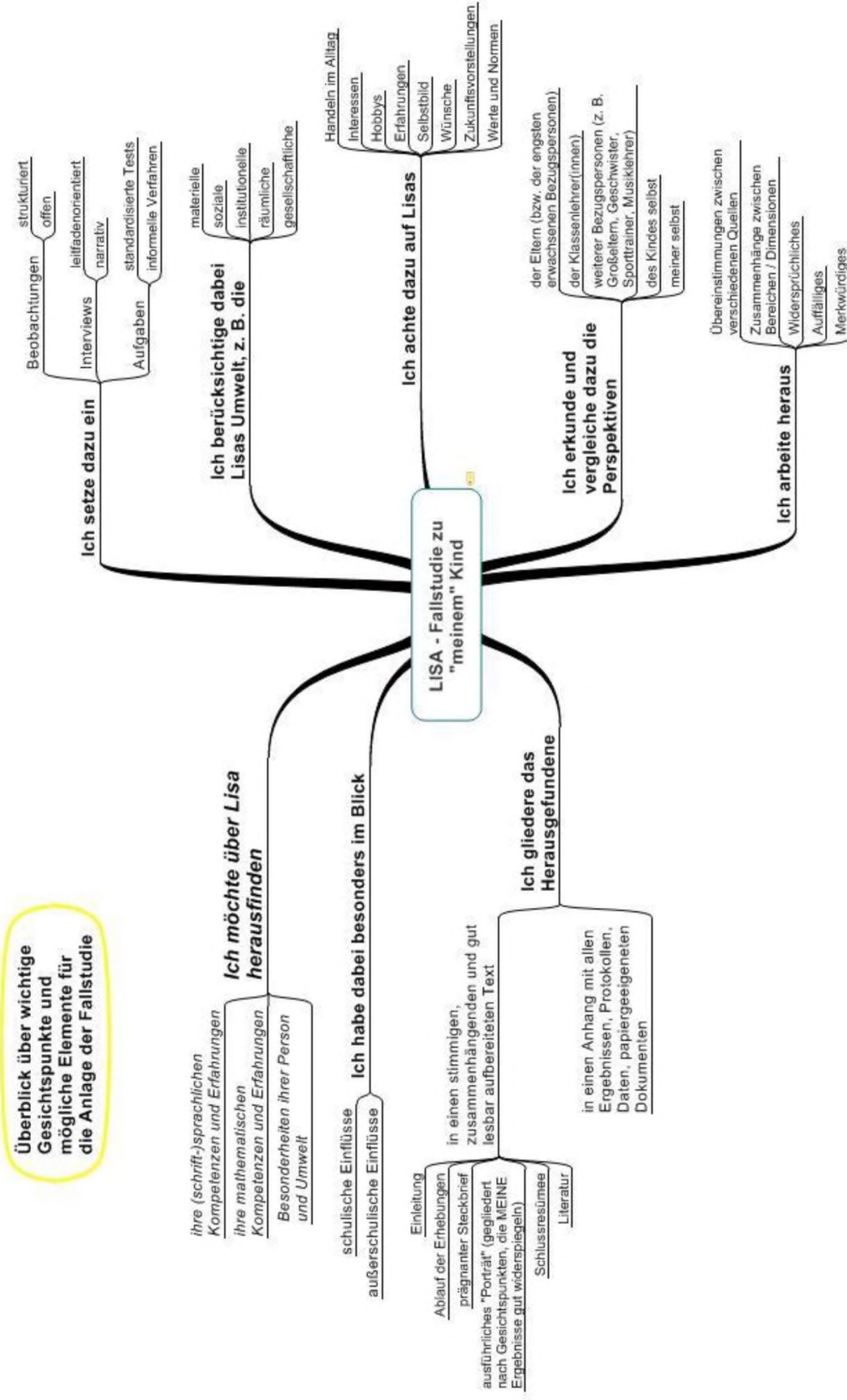


Abb. 1: Leitfaden für die Anlage der Einzelfallstudie

Als Ziel für das Porträt wird den Studierenden vorgegeben, möglichst viel über die sprachlichen – vor allem schriftsprachlichen – und mathematischen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen ihres Kindes herauszufinden, und zwar unter Berücksichtigung der Besonderheiten seiner Person und Umwelt und der vorausgegangenen Entwicklungen. Dabei soll ein besonderes Augenmerk auf das Zusammenspiel und die Wechselwirkung schulischer und außerschulischer Einflüsse beim Erwerb dieser Kompetenzen gerichtet werden, oder, aus etwas anderer Perspektive (vgl. Rauschenbach u. a. 2004), auf das Wechselspiel formellen und informellen Lernens beim individuellen Kompetenzaufbau.

Forschungsmethodisch werden drei unterschiedliche Zugänge miteinander kombiniert: Beobachtungen, Interviews und (Test-)Aufgaben. Für alle drei Zugänge stehen strukturiertere und offenere Varianten zur Verfügung: So werden systematische Beobachtungen durch offene, durchaus auch beiläufig gewonnene Beobachtungen ergänzt, leitfadenorientierte Befragungen durch narrative Interviews, und standardisierte Tests (bezogen auf fachliche Leistungen, psychometrische Merkmale wie Intelligenz und Konzentration) durch die informelle Bearbeitung von beiläufigen Aufgaben (z. B. Zählen beim „Mensch ärgere dich nicht“ oder Ausrechnen von Preisen im Geschäft).

Alles was sich über die einschlägigen Kompetenzen des Kindes erfahren lässt, ist mit der Umwelt des Kindes in Beziehung zu setzen, unter Berücksichtigung ihrer materiellen, sozialen, institutionellen, räumlichen und gesellschaftlichen Aspekte. Dabei achten die Studierenden auf das Handeln des Kindes im Alltag, registrieren seine Interessen, Hobbys und persönlichen Erfahrungen, sein Selbstbild, seine Wünsche, seine Zukunftsvorstellungen sowie seine Werte und Normen.

Ein besonderer Wert wird generell darauf gelegt, dass die studentischen ForscherInnen dabei unterschiedliche Perspektiven erkunden und vergleichen: die der Eltern (bzw. der engsten erwachsenen Bezugspersonen), der Klassen- bzw. – besonders im Sekundarbereich – der für Mathematik und Sprache zuständigen FachlehrerInnen, aber auch die weiterer Bezugspersonen wie Großeltern, Geschwister, SporttrainerInnen, InstrumentallehrerInnen usw. Als besonders wichtige Perspektive wird die des betreffenden Kindes in den Blick genommen, und nicht zu vergessen ist diejenige, die die forschenden Studierenden selbst im Ver-

lauf ihrer Arbeit entwickeln. Darstellend und vorsichtig interpretierend werden dann die erkennbaren Übereinstimmungen zwischen unterschiedlichen Quellen, die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Bereichen und Dimensionen herausgearbeitet, aber darüber hinaus auch gerade Widersprüchliches, Auffälliges, Merkwürdiges und befremdlich Anmutendes. Die Ergebnisse dieser fallfokussierten Forschungsarbeit fließen dann ein in einen inhaltlich systematisierten, möglichst gut lesbar aufbereiteten Haupttext, der neben einem nur wenige Seiten umfassenden prägnanten **„Steckbrief“ des Kindes die wichtigsten Informationen** zum äußeren Ablauf der Erhebungen, ein in sich übersichtlich gegliedertes ausführliches **„Porträt“ und resümierende forschungsmethodische Reflexionen** enthält. Alle papiergeeigneten Ergebnisse (Gedächtnisprotokolle, Transkripte, erhobene Daten, Kopien der ausgefüllten Testbögen, erste Interpretationsversuche etc.) werden in einem meist sehr umfangreichen Anhang gebündelt, den digitale Dateien (z. B. Tonaufnahmen) komplettieren.

2.2 Die Verknüpfung der Fallstudien

Die (durchweg von unterschiedlichen Studierenden verfassten) Einzelfallstudien lassen sich für den weiteren Erkenntnisgewinn einerseits **„vertikal“**, andererseits **„horizontal“** verknüpfen bzw. aufeinander beziehen:

- **Durch die „vertikale“ Verknüpfung der im Abstand von ca. zwei Jahren** erstellten Einzelporträts (d. h. der im Rahmen einer Staatsexamensarbeit verfassten Fallstudien) wird ansatzweise die Lernbiografie des betreffenden Kindes/Jugendlichen sichtbar. Soweit die Fallstudien keine Erst-, sondern eine Folgeuntersuchung der für die Mitarbeit im Projekt gewonnen Kinder darstellen, gehört zu den Aufgaben der studentischen ForscherInnen auch die Darstellung der Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen seit der vorausgegangenen Untersuchung durch die Herausarbeitung von Konstanten und Veränderungen. Zwar hat eine Reihe von Kindern – aus sehr unterschiedlichen Gründen, beim Wechsel in die Sekundarstufe oft durch Zeitknappheit bedingt – nur ein- oder zweimal am Projekt teilgenommen. Von einer Reihe von ihnen liegen aber drei bis fünf Fallstudien (21 Dritt-, 7 Viert- und 2 Fünfterhebungen) vor, so dass sich tatsäch-

lich eine Lernbiografie über einen längeren Zeitraum und unter wechselnden Bedingungen rekonstruieren lässt.

- Die „horizontale“ Verknüpfung der Fallstudien (bzw., soweit sie schon vorliegen, der durch aufeinander folgende Fallstudien zu dem gleichen Kind repräsentierten Lernbiografien) geschieht vornehmlich unter verschiedenen inhaltlichen Foki (wir sprechen in diesem Fall von „Querauswertungen“): **Wie nehmen Kinder vergleichbaren Alters die schulischen Anforderungen (insbesondere in den genauer untersuchten Bereichen Mathematik und Sprache) wahr? Welche Bedeutung haben für sie ihre KlassenkameradInnen, ihre LehrerInnen und die Schule generell? Was bedeuten ihnen Freizeit und Hobbys? Wie erleben sie ihre Eltern, Geschwister, FreundInnen, wie ihre Großeltern, wenn sie noch leben, oder z. B. auch Haustiere? Wie denken sie über ihr Leben, ihre Zukunft nach, welche Träume haben sie?**

Welche Erkenntnisse lassen sich aus solch intensiven Fallstudien und ihrer Verknüpfung nun gewinnen? Großenteils werden die inhaltlichen Erträge erst so recht sichtbar, wenn man sich in die Details vertieft, die in den Fallstudien herausgearbeitet werden. Die in den nachfolgenden Beiträgen dieses Bandes veröffentlichten Teilstudien¹ präsentieren eine Fülle interessanter Beispiele und offenbaren damit zugleich die große Vielfalt heutiger Schulkindheiten in der Region um eine „kleine Großstadt“ wie Siegen. **Diese Vielfalt festzuhalten und zu dokumentieren, ist schon für sich genommen eine wesentliche Rechtfertigung für unser Projekt:** Es entsteht eine Sozialgeschichte des Lebens von Schulkindern beim Übergang ins 21. Jahrhundert, die auch für zukünftige historische oder kulturvergleichende Studien ein reiches Material bietet.

Aber selbstverständlich sind wir als Wissenschaftler darüber hinaus daran interessiert, Allgemeineres zu erkennen: Zusammenhänge, Gemeinsamkeiten, Trends und – wie im abschließenden Abschnitt 4 noch einmal herausgestellt werden wird – verallgemeinernde Aussagen, die gerade nicht lediglich Aussagen über Mittelwerte sind, sondern die die von uns erkannten Differenzen und „Diversifikationen“ deutlich machen – und die eben dadurch helfen, so manchen

¹ Siehe ergänzend die Berichte in Seidel (2006).

sich auf Mittelwerte gründenden Scheintrend, so manche vereinfachende Stereotypisierung in Frage zu stellen.

Einige der durch unser Projekt gewonnenen Erkenntnisse haben wir in den beiden folgenden Abschnitten schlaglichtartig zusammengestellt – getrennt nach den Stichworten „Lebenswelt“ und „Schule“.

2.3 Charakteristika der Lebenswelt heutiger Kinder

Die folgenden Einsichten zu den *Lebenswelten* der LISA&KO-Kinder, die – wie die große Mehrheit² der heutigen Kinder in Deutschland – *nicht* in sehr *großen* Städten aufwachsen, zeichnen sich recht deutlich ab, zumindest als Trends:³

1. **Heutige Kindheiten sind sehr unterschiedlich. Es gibt keine „Normalkindheit“ und keine durchgängigen Muster.**⁴ Jedes Kind lebt ein eigenes Leben, und heutige Kindheit lässt sich durch eine breite Palette individuell sehr unterschiedlicher Lebensläufe kennzeichnen.
2. Trotz dieser Unterschiedlichkeit: Die Lebensthemen der Kinder sind sich sehr ähnlich – und sie gleichen auch denen früherer Generationen. Wichtig sind den Kindern
 - soziale Zugehörigkeit (positive Beziehungen in Familie und mit Freunden),
 - Anerkennung des eigenen Könnens (Familie, Schule, Vereine) und
 - Freiraum für eigene Entscheidungen (Freizeit, Kleidung, Geld).

Diese Befunde korrespondieren wiederum mit Theorien, die bislang eher über standardisierte Untersuchungen belegt worden sind, wie der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Deci/Ryan 1995).

1. Zwischen Mädchen und Jungen als Gruppen gibt es in den Haupttrends (Interessen, Aktivitäten, Kompetenzen) deutliche Unterschiede, aber im Einzelfall auch wieder vielfältige Überlappungen. Trotz überwiegend ge-

² Nach Angaben des Statistischen Bundesamts lebt nur rund ein Drittel der Bundesbevölkerung in Städten mit mehr als 500.000 Einwohnern.

³ Vgl. die Vorfassung in Brügelmann (2006).

⁴ Vgl. dazu die Dissertation von Rohlf's (2006) aus unserer Arbeitsgruppe.

schlechtsgruppeninterner Kontakte finden sich immer wieder auch – teilweise erstaunlich enge – Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen.

2. Heutige Kinder sind *auch* Medienkinder. Aber Art und Umfang des Mediengebrauchs streuen breit – zwischen den Kindern, meist aber auch beim einzelnen Kind. Vor allem: Bücher und Lesen sind nicht verschwunden aus dem Leben der Kinder, neue Medien dominieren den Alltag selten, und: hoher Medienkonsum determiniert nicht Verzicht auf andere Aktivitäten (vgl. auch Wagener in diesem Band).
3. Die Kinder unserer Studie sind nicht sozial isoliert. Die meisten haben viele und vielfältig differenzierte Kontakte zu Gleichaltrigen.
4. Unsere Kinder leben nicht verhäuslicht: Sie spielen draußen, viele sind sportlich engagiert und eine ganze Reihe hat eine enge Beziehung zu Natur.
5. Handarbeit wird nicht durch die neuen Medien verdrängt: Viele Kinder basteln, bauen, konstruieren, malen, gestalten – oft mit Eltern oder Großeltern und als Helfer bei Alltagsaktivitäten.
6. Die wenigsten Familien bestehen nur aus Mutter, Vater, Kind – die meisten Kinder haben Geschwister und nur sehr selten leben sie mit einem alleinerziehenden Elternteil zusammen. Auch wenn fast jede Kleinfamilie eine eigene Wohnung oder gar ein eigenes Haus hat: Es gibt meist enge und häufige Kontakte vor allem zu den Großeltern, die in einer anderen Wohnung in demselben Haus wohnen, im Nachbarhaus, im Viertel oder in demselben Ort („multilokale Großfamilie“). Großeltern gehören oft zu den wichtigsten Bezugspersonen (vgl. auch Hoffmann in diesem Band).
7. (Haus-)Tiere spielen für viele Kinder eine zentrale Rolle. Oftmals zählen sie für die Kinder ebenfalls zur Familie, mit einer hohen emotionalen Bedeutung (vgl. auch Gockel-Böhner in diesem Band).
8. Zwar nehmen viele Kinder institutionalisierte Freizeit- oder Förderangebote wahr. Von „Verplanung“ kann man in der Regel aber erst auf der Sekundarstufe sprechen (bedingt durch den Besuch von Ganztagschulen, kirchliche Verpflichtungen, die wachsende Intensität von Musik- bzw. Sportübungen).

9. Die meisten Kinder können spielen und spielen gern. Viele von ihnen spielen Gesellschaftsspiele, Rollenspiele, Spiele am PC oder auf Konsolen – und meist nicht allein, sondern mit Geschwistern, Eltern, FreundInnen.
10. Viele Kinder haben eine Beziehung zur Musik. Ihre Vorlieben streuen breit, von Pop bis Klassik. Oft sind sie auch selbst aktiv – mit eigenen Instrumenten (Musikunterricht, Chor, Orchester).
11. Wenige Kinder haben feste Verpflichtungen in der Familie. Sie sind zu Hause meist frei, dafür oft in Vereinen oder anderen regelmäßigen Aktivitäten außer Haus engagiert.

Fazit: Viele in den Medien und im Alltagsgespräch gängige Urteile über „Kinder heute“ sind in ihrer Verallgemeinerung Zerrbilder, die für die meisten Kinder nicht zutreffen. Für uns Erwachsene ungewohnte Facetten heutiger Kindheit wie die häufige Mediennutzung dominieren unsere Wahrnehmung so sehr, dass andere wichtige Aspekte ausgeblendet oder in der Bewertung untergewichtet werden. Beobachtungen an einzelnen Kindern oder Kindergruppen werden oft unzulässig verallgemeinert, so dass die Vielfalt heutiger Kindheit aus dem Blick gerät (so schon Fölling-Albers 2001). Zudem wird oft übersehen, wie sehr sich auch die Welt der Erwachsenen verändert hat: dass sie z. B. mehr fernsehen als Kinder und Jugendliche, zugleich aber weniger lesen als diese. Damit sollen Auswüchse wie etwa Fernseh- und Computerzeiten von vier und mehr Stunden pro Tag oder der Konsum von Gewaltspielen nicht bagatellisiert werden. Sie sind als Probleme einer Minderheit unter den heutigen Kindern und Jugendlichen sehr ernst zu nehmen – führen aber als Charakterisierung „heutiger Kindheit“ in die Irre.

2.4 Erfahrungen im schulischen Bereich

Auch hierzu zunächst einige Schlaglichter:

1. Verhaltensweisen und Leistungen einzelner Kinder streuen oft stark: zwischen Fächern, innerhalb von Fächern in verschiedenen Bereichen, in demselben Fach über die Zeit hinweg. Schulleistung ist keine Eigenschaft, sondern abhängig von äußeren Bedingungen. Besonders augenfällig,

manchmal dramatisch ist dies beim Wechsel der Lehrperson oder der Schule.

2. Schulische und außerschulische Kompetenzen stehen oft unverbunden nebeneinander. Viele Kinder entwickeln außerschulisch Fähigkeiten in „Domänen“ wie Sport, Technik, Kunst und Musik, die weit über schulische Anforderungen hinausgehen, im Unterricht aber nur selten eingebracht werden können.
3. Persönliche Interessen und schulische Leistungen stehen oft in einem engen Wechselverhältnis: Kinder mögen Fächer, deren Inhalte/Aufgaben in ihren Interessensbereich gehören – aber nur, wenn der Unterricht auch Raum gibt, die eigenen Interessen, Erfahrungen, Fähigkeiten einzubringen. Dies ist leider häufig nicht der Fall.
4. Neben den Sachinteressen spielt die Anerkennung durch Personen (vor allem durch die Lehrperson) eine große Rolle – auch negativ als Sorge, sich zu blamieren (vor allem vor den MitschülerInnen).
5. Für viele Kinder ist darüber hinaus Autonomiewichtig, d. h. die Möglichkeit, Themen oder Aufgaben selbst bestimmen zu können. Sie erleben Unterricht oft als Einschränkung ihrer Handlungsfreiheit und Leistungsmöglichkeiten. Umgekehrt blühen selbst Schulversager oft auf, wenn sie Freiräume erhalten, wenn ihre Kompetenzen anerkannt werden und sie sich sozial eingebunden fühlen⁵.

Vor allem die fachlichen Leistungen streuen breit. Große Unterschiede im Wissen und Können sind schon vor der Schule augenfällig⁶ und bleiben über die Schulzeit bestehen⁷. Manche Kinder können bereits rechnen und lesen, andere wissen kaum etwas über Zahlen und Schrift. Dies hängt mit Erfahrungen in der Familie und im übrigen Umfeld zusammen. Aber es gibt auch Kinder, die sich **sozusagen „gegen“ ihre Umwelt Kenntnisse angeeignet haben. Manche erwerben wichtige Voraussetzungen ohne äußere Hilfe. Andere wiederum nutzen nicht, was ihre Umwelt ihnen bietet. Insofern sind Kinder nicht einfach „Opfer“ oder „Produkt“ ihrer Umwelt. Schon fünfjährige Kinder haben persönliche Inte-**

⁵Vgl. ausführlicher dazu die Dissertationen aus unserer Arbeitsgruppe: Peschel (2003), Heinzel (2006).

⁶ Vgl. die Dissertation von Franzkowiak (2008) aus unserer Arbeitsgruppe.

⁷ Vgl. dazu Largo (2009).

ressen. Besondere Begabungen spielen dabei eine wichtige Rolle. Das wird deutlich bei Kindern, die in einen Bereich (Schrift *oder* Zahlen) viel wissen und können, im anderen dagegen nicht. Dass Kompetenzen der Kinder oft bereichsspezifisch begrenzt sind hängt aber auch mit ihren konkreten Erfahrungen im Alltag zusammen: So kann es sein, dass ein Kind im Bereich des Geldes mathematische Operationen beherrscht, die ihm in der Zeitwelt „Uhr“ nicht gelingen.

Es fällt oft auf, wie unterschiedlich die Leistungen desselben Kindes von verschiedenen Beteiligten beurteilt werden. Viele *Kinder* sehen sich selbst anders, als ihre Umwelt sie wahrnimmt. Das kann manchmal damit zusammenhängen, dass Kinder andere Ansprüche und Maßstäbe haben als Erwachsene. Die Gründe liegen aber zum Teil tiefer. Denn es gibt auch erstaunliche Abweichungen zwischen den Sichtweisen bzw. Einschätzungen von Vater und Mutter, von Eltern und Schule, von LehrerInnen und Tests.

3 Funktionen von LISA&KO für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden⁸

Das Projekt LISA&KO hatte für uns von Anfang an zwei Funktionen: Es handelt sich sowohl um ein Forschungs- als auch um ein Ausbildungsprojekt. Da diese Funktionen in einer gewissen Spannung zueinander stehen – und bisweilen Kompromisse notwendig machen, die entfallen würden, wenn man auf die Ausbildungsfunktion verzichtete –, sei zunächst erläutert, weshalb uns die Ausbildungs- neben der Forschungsfunktion so wichtig war (und ist!) und welcher Gewinn sich für unsere Studierenden daraus ergibt.

Zukünftige LehrerInnen studieren ihre (Unterrichts-)Fächer und – oft nur „daneben“ – Pädagogik, Didaktik, Psychologie und andere Bezugswissenschaften. Unsere Fallstudien geben den Studierenden am Ende des Studiums die Möglichkeit, diese getrennten Wissens Elemente zusammenzuführen und die erarbeiteten Theorieelemente als „Brillen“ zu nutzen, um ein Kind als Person mit verschiedenen Facetten zu verstehen.

⁸Dieser Abschnitt ist eine stark gekürzte und überarbeitete Fassung von Brügelmann (2008).

Die Studierenden erleben zudem, dass sie ihre Arbeit nicht für das Archiv des Landesprüfungsamts schreiben, sondern dass sie ein wichtiger Beitrag zu einer neuartigen Kooperation von Wissenschaft und Praxis ist. Wenn man der fast einhelligen Rückmeldung der 260 Studierenden glauben darf, erleben sie die Arbeit an ihren Fallstudien zwar als ungemein aufwändig und anstrengend, aber auch als eine der lohnendsten Erfahrungen in ihrem Studium. Ihr Fazit: So gut werde ich kein fremdes Kind mehr kennen lernen – aber dadurch wird mir auch immer bewusst sein, wie begrenzt später mein Wissen über die Kinder ist, für die ich als Lehrperson verantwortlich sein werde.

In Deutschland ist die Ausbildung von LehrerInnen traditionell eher planungs-lastig. In didaktischen und methodischen Veranstaltungen steht häufig im Vordergrund, wie man Unterricht vorbereitet, wie man Wissen für SchülerInnen aufbereitet. Aber die andere Seite – das Beobachten, wie Kinder lernen, die Aufmerksamkeit dafür, was sie schon mitbringen oder wo sie noch Schwierigkeiten haben, das Erkunden, aus welcher Lebenssituation sie kommen – all das spielt in der Ausbildung kaum eine Rolle.

Das Prinzip unserer Arbeit bei LISA&KO heißt deshalb: erst verstehen, dann handeln. Neben den für die pädagogische Forschung interessanten Perspektiven eröffnet LISA&KO insofern auch für die Ausbildung produktive Möglichkeiten. Wir haben versucht einen Forschungsstil zu entwickeln, der die Evaluationskompetenz vor Ort stärkt. Die Studien münden in Darstellungsformen, die für PraktikerInnen zugänglicher sind als statistische Kennwerte aus großen Stichproben.

Allerdings gibt es eine Zielkonkurrenz zwischen dem Ausbildungsinteresse der Hochschule, dem Untersuchungsinteresse der StudentInnen auf Fallebene und dem Projektinteresse an Längsschnitt- und Querauswertungen über verschiedene Fallstudien hinweg. Die folgende Übersicht zeigt, dass einzelne Merkmale von LISA&KO sich in der einen Hinsicht positiv, in einer anderen dagegen negativ auswirken können:

Unterschiedlicher Ertrag typischer Merkmale der „LISA&KO“-Studien	Beiträge zur Ausbildung	Beiträge zur Forschung	
		Fallstudien	Querauswertung
Mehrdimensionalität der Erhebungen	+	+	+
Mehrperspektivität der Informationsquellen	+	+	+
Verbindung standardisierter und interpretativer Verfahren	+	+	o
Situationsbezogene Variation der Instrumente	+	+	-
Persönliche Beziehung zu den Kindern	+	+/-	-
Verzicht auf pädagogische Interventionen im Umgang mit dem Kind	-	+/-	+

Abb.2: Erträge der Fallstudien in verschiedenen Dimensionen

Im Blick auf die Verwertbarkeit der Fallstudien in der Forschung ergeben sich neben den besonderen Erträgen auch einige Probleme (s. dazu Abschnitt 4).

Durchweg besondere Chancen bietet das Projekt dagegen für die Ausbildung. Wir sehen sie vor allem in folgenden Merkmalen:

- Die Mehrperspektivität der Wahrnehmungen und Urteile macht deren Relativität deutlich. Vor allem die Sicht des Kindes erschließt den Studierenden eine wichtige Gegenperspektive zu ihrer (oft didaktisch eingeschränkten) Erwachsenen-Brille.
- Die Streuung der Ergebnisse aus verschiedenen Verfahren und Quellen wirkt einer naiven Instrumentengläubigkeit entgegen. Vor allem wird klar: Man kann sich auf punktuell gewonnene Daten (z. B. aus einem Test) nicht ohne weiteres verlassen; auch so genannte harte Daten sind interpretationsbedürftig.
- Die Kombination verschiedener Methoden, standardisierter und interpretativer Verfahren, die Zugänge durch aus Befragungen, Beobachtungen und Tests erweitern das diagnostische Repertoire der Studierenden.

Insofern bereitet die Mitarbeit im Projekt die Studierenden auf eine neue Lehrerrolle vor, die differenziertere Beobachtungsfähigkeiten von ihnen verlangt, als

es für einen durchgängigen Frontalunterricht notwendig wäre. In dieser neuen Lehrerrolle sind sie zugleich gefordert, stärker als früher nach außen Rechenschaft abzulegen über die eigene Arbeit:

- gegenüber dem Kind und seinen Eltern: als diagnostisch fundierte Förderung
(„Pädagogische Leistungskultur“⁹ statt Trainingsrezepte vom „Lernserver“¹⁰),
- gegenüber Kolleginnen und Kollegen im Rahmen kooperativer Schulentwicklung: Austausch über Erfahrungen im eigenen Unterricht, insbesondere über Lernschwierigkeiten einzelner SchülerInnen
(Schule als „Lernort für Lehrer“ statt Einzelkämpfer-Konkurrenz¹¹),
- gegenüber der Schulaufsicht mit Blick auf Standards und Wirkungen ihres Unterrichts: Lernentwicklungsberichte auf der Basis standardisierter Leistungsproben und qualitativer Lernbeobachtungen
(„Blick über den Zaun“-Standards¹² statt VERA- und Inspektionsprogramme)

LehrerInnen neigen angesichts des aktuell wachsenden Außendrucks dazu, auf Rechenschaftsforderungen defensiv zu reagieren oder (im diagnostischen Bereich) ihre Verantwortung an ExpertInnen abzutreten. Wir wollen ihnen Möglichkeiten eröffnen, sich diesen Anforderungen professionell und konstruktiv zu stellen, d. h. ohne ihre pädagogischen Ansprüche aufgeben zu müssen. Dafür sind die praktischen Erfahrungen mit einer breiten Palette an Instrumenten und Verfahren hilfreicher als Seminare nur „über“ Diagnostik.

4 Zur Funktion von LISA&KO als Forschungsprojekt

Wäre LISA&KO ausschließlich (oder primär) ein Forschungsprojekt, so müsste man einige seiner Merkmale, die eng mit seiner Funktion als Ausbildungsprojekt verknüpft sind, als „Schwächen“ verbuchen.

⁹Vgl. Bartnitzky u. a. (2005/2006/2007).

¹⁰ Siehe die Kritik von Brinkmann (2006).

¹¹ Vgl. Heymann (2003, 7).

¹² Siehe zu diesen – von einem Verbund von Reformschulen – formulierten Maßstäben für eine „gute Schule“ URL: www.BlickUeberDenZaun.de (Zugriff 21.02.2012).

4.1 Uneinheitliche Datenqualität

Zweifellos besteht eine Schwäche des Projekts in der nicht einheitlichen Qualität der gewonnen Daten:

- Wir haben im Lehramtsstudium keine Methodenausbildung, so dass die technische Qualität der Daten und Auswertungen und damit ihre Nutzbarkeit für Sekundäranalysen nicht immer gesichert ist.
- Die Fülle der Aspekte überfordert die Studierenden oft in den qualitativen Untersuchungsteilen bei der Entscheidung: Was ist wichtig?
- Neben einer Reihe von verpflichtenden Erhebungen erhalten unsere Studierenden den Auftrag, „Besonderheiten des Kindes/Jugendlichen“ zu erfassen und herauszuarbeiten. Deren Bestimmung aber hängt in hohem Maße von dem persönlichen Blick der studentischen ForscherInnen ab.

Ein wenig können wir das forschungsmethodische Manko dadurch ausgleichen, dass die Studierenden ein halbes Jahr lang Mitglied einer Forschergemeinschaft werden. Diese kontinuierliche Begleitung in einer Gruppe von etwa 8 bis 15 Studierenden, die an derselben Aufgabe arbeiten, stützt sie in der Untersuchungs- und Schreibphase. Wir vermitteln den Studierenden durch ein speziell für dieses Projekt etabliertes und der Untersuchung vorgeschaltetes Methoden-Seminar, durch ein begleitendes Kolloquium und ein Tutorium sozusagen *on the job* ein methodisches Instrumentarium, um die Entwicklung und die Lebenswelt des Kindes systematisch zu erkunden. Beobachten, Gespräche führen, (Test-) Aufgaben stellen und auswerten – das sind zentrale Methoden sozialwissenschaftlicher Forschung und zugleich elementare Verfahren für die Erkundung des schulischen Alltags, insbesondere bei der Betreuung von Kindern mit Lernschwierigkeiten, die ja nur in den seltensten Fällen rein fachlicher Art sind.

4.2 Fehlende Repräsentativität der Stichprobe

Die Stichprobe der an unserem Projekt teilnehmenden Kinder ist im statistischen Sinne (als Zufalls- oder Quotenstichprobe) nicht repräsentativ – weder bezogen auf Kinder in Deutschland als Grundgesamtheit noch auf Kinder in der weiteren Region um Siegen oder eine dazwischen liegende Grundgesamtheit. Die (in der

Regel wiederholte) Begleitung der Projektkinder über mehr als ein Vierteljahr durch unsere studentischen ForscherInnen, mit meist wöchentlichen mehrstündigen Besuchen in der Privatwohnung und darüber hinaus in ihrer Schule und in Vereinen, erforderte – auch bei Zusicherung des notwendigen Datenschutzes – den Aufbau eines besonderen Vertrauensverhältnisses zu den teilnehmenden Familien. Die Eltern der teilnehmenden Kinder, die über Presseaufrufe, durch Informationen in Kindergärten und Schulen sowie (in Ausnahmefällen) direkt von unseren Studierenden gewonnen wurden, sollten sich selbstverständlich gänzlich freiwillig für oder gegen eine Teilnahme entscheiden können. Deshalb war eine Zufallsauswahl der Kinder prinzipiell ausgeschlossen. Dennoch haben wir von Anfang an darauf geachtet, dass zumindest wichtige Teilgruppen in unserer Stichprobe vertreten waren: So gelang uns die Anwerbung von Kindern/Jugendlichen

- aus unterschiedlichen sozialen Schichten (Ober-, Mittel und Unterschicht);
- von Eltern mit sehr unterschiedlichem Bildungshintergrund (vom fehlenden Schulabschluss bis zum Akademiker);
- aus allen Schulformen;
- mit und ohne Migrationshintergrund;
- mit unterschiedlichen religiösen Bindungen;
- aus eher städtisch und eher ländlich geprägten Wohngebieten;
- mit alleinerziehenden Elternteilen und aus „normalen“ Kleinfamilien;
- von Mädchen und Jungen sowie
- Einzel- und Geschwisterkindern.

Zwar sind diese Merkmale nicht so verteilt, dass unsere Stichprobe statistisch als repräsentativ gelten kann; wohl aber ist eine hinreichende Divergenz im Spektrum relevanter Bedingungen gegeben. Ihre Vielfalt sichert eine breite Streuung und verringert die Gefahr blinder Flecke.

4.3 Stärken von LISA&KO als Forschungsprojekt

Berücksichtigt man die durch die nichteinheitliche Datenqualität und die statistisch nicht-repräsentative Auswahl der Kinder gegebenen Einschränkungen bei der Interpretation der Befunde, werden die *Stärken* des Projekts deutlich sichtbar.¹³

Großstudien (wie etwa PISA, TIMSS oder auch die Shell-Jugendstudien) können übergreifende Trends erfassen. Mit Hilfe von Mittelwerten und Kategorien wie Schicht, Geschlecht oder Migrationsstatus vermitteln sie eine Groborientierung.

Mit LISA&KO verbinden wir dezidiert andere Erkenntnisinteressen: Es geht uns vornehmlich darum,

- abstrakte Aussagen über Kindheit/Jugend durch konkrete Beispiele mit Leben zu füllen und zu veranschaulichen;
- auf (bei globaler Betrachtungsweise oft vernachlässigte) Streuungen innerhalb von – vermeintlich homogenen – (Teil-)Gruppenaufmerksam zu machen;
- Durchschnittsaussagen über Sondergruppen (z. B. Jungen vs. Mädchen; Migranten- vs. autochthone Kinder; Einzel- vs. Geschwisterkinder) zu relativieren oder sogar in Frage zu stellen bzw. als Artefakte zu kennzeichnen.

Dadurch steht LISA&KO in einem deutlichen Kontrast zu den meist mittelwertorientierten Großstudien, ein Kontrast, der von uns vor allem als produktive Ergänzung und Relativierung interpretiert wird. Es geht uns also nicht um Konkurrenz in dem Sinne, das eine Forschungsparadigma gegen das andere als gegenstandsangemessener auszuspielen, als vielmehr darum, methodisch und methodologisch bedingte Blindheiten der (notwendigen!) Großstudien durch einen komplementären Forschungsansatz sichtbar zu machen und in Bezug auf die daraus abzuleitenden Schlussfolgerungen abzumildern. Und schließlich gelingt es uns durch die „Nähe zum Fall“, handlungsnähere und dadurch rezeptions-

¹³Sehr gut nachvollziehbar z. B. bei Rohlf's (2006).

freundlichere Darstellungen unserer Ergebnisse für LehrerInnen, Studierende und Eltern zu generieren.

In dem zum Schluss dieses Bandes dokumentierten Gespräch der Autoren mit der Kindheits- und Jugendforscherin Imbke Behnken arbeiten wir die hier nur angedeutete Verortung unseres Projekts und des dahinter stehenden Wissenschaftsverständnisses in der gegenwärtigen Forschungsszene – vor allem das komplementäre Selbstverständnis im Verhältnis zu Großprojekten wie PISA&Co – näher heraus.

5 Literatur

- Bartnitzky, Horst/Brügelmann, Hans/Hecker, Ulrich/Schönknecht, Gudrun (Hg.) (2005/2006/2007): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1/2 und Klasse 3/4. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 119, 121 u. 124. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Brinkmann, Erika (2006): *Lasst euch nicht für dumm verkaufen!* In: Grundschulzeitschrift, 20. Jg., H. 197, S. 1.
- Brügelmann, Hans (2001a): *Design des Projekts "Lernbiografien von 5 bis 15"*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): Lernbiografien im sozialen Kontext. Siegen: FB 2 der Universität, S. 137-142.
- Brügelmann, Hans (2001b): *Von der Instruktion zur Konstruktion – eine berufsbiografische Retrospektive*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): Lernbiografien im sozialen Kontext. Siegen: FB 2 der Universität, S. 73-86.
- Brügelmann, Hans (2006): *Jedes Kind ist ganz besonders. Beobachtungen zu Unterschieden in den fachlichen Leistungen von Kindern*. In: Seidel, Benjamin (Hg.): Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: FB2 der Universität, S. 15-23.
- Brügelmann, Hans (2008): *StudentInnen als ForscherInnen – Anspruch und Alltag forschenden Lernens im Siegener Projekt LISA&KO*. In: Hartinger, Andreas/Bauer, Rudolf/Hitzler, Rudolf (Hg.): Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-68.
- Brügelmann, Hans (2010): *Heterogenität in Kinderalltag und Grundschulunterricht. Zur individuellen Bedeutung von Unterschieden in den Lern- und Lebensbedingungen von SchülerInnen und zu ihrer Untersuchung, illustriert an Beispielen aus dem Projekt LISA&KO*. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 3. Jg., H. 1, 99-113.

- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (Hg.) (1995): *Handbook of self-determination research*. NY: University of Rochester Press.
- Du Bois-Reymond, Manuela (2001): *Zehn Thesen zu „Lernbiografien im sozialen Kontext“*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 241-245.
- Fölling-Albers, Maria (2001): *Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre*. In: Fölling-Albers, Maria/Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans/Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): *Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung Bd. 3*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 10-51.
- Franzkowiak, Thomas (2008): *Vom BLISS-Symbol zur alphabetischen Schrift - Entwicklung und Erprobung eines vorschulischen Förderansatzes zur Prävention von Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb*. Dissertation im FB 2. Siegen: Universität. URL: <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2008/351/index.html> (Zugriff am 21.01.2012).
- Heinzel, Horst (2006): *Dass ich den einzelnen Kindern ... gerecht werde und ihnen Räume öffne. Empirische Fallstudie und vergleichender Sachstandsbericht zur Offenheit in Unterricht, Schule und deren Umfeld*. Dissertation im FB 2. Siegen: Universität. Siegen. URL: <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=982671822> (Zugriff am 21.02.2012).
- Hellermann, Michael/Hensel, Christian (Redaktion) (2008): *Das Kind hinter PISA. Wie die junge Generation fühlt, was sie denkt und wie sie lernt*. Extrakte (Auszüge aus der Wissenschaft), Nr. 4. Presse- und Informationsstelle der Universität Siegen. URL: http://www.uni-siegen.de/uni/publikationen/extrakte/ausgaben/200804/pdf/extrakte_nr4.pdf (Zugriff am 21.02.2012).
- Heymann, Hans Werner (2001a): *Das Methodenrepertoire des Projekts*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 143-151.
- Heymann, Hans Werner (2001b): *Von der Lehr- zur Lernforschung. Ein Vierteljahrhundert Lehr-Lern-Forschung aus berufsbiografischer Sicht*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 63-72.
- Heymann, Hans Werner (2003): *Es kommt auf jeden an! Schulentwicklung „von unten“ und in kleinen Schritten*. In: PÄDAGOGIK, 55. Jg., H. 6, S. 6-9.
- Heymann, Hans Werner (2008): *Kulturtechniken – neu betrachtet*. In: PÄDAGOGIK, 60. Jg., H. 7-8, S. 44-48.

Largo, Remo (2009): *Schülerjahre*. München: Piper.

Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann Hans (Hg.) (2003): *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung: Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter*. Opladen: Leske und Budrich.

Panagiotopoulou, Argyro/Rohlfs, Carsten (2001a) (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität.

Panagiotopoulou, Argyro/Rohlfs, Carsten (2001b): *Fokussierung auf Schriftsprache und Mathematik: Gegenstandsbezogene Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlfs, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 249-256.

Peschel, Falko (2003): *Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans R./Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Rohlfs, Carsten (2006): *Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien*. Weinheim, München: Juventa.

Seidel, Benjamin (Hg.): *Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO*. Siegen: FB 2 der Universität.

Zinnecker, Jürgen (2001): *Lernbiografien. Anmerkungen zu einem Konzept – Auszüge aus einer Fallstudie*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlfs, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 39-60.